

CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

ELSA AMANDA R. MORENO

Grupo de Práctica Pedagógica

del Departamento de Ciencias Sociales. UPN¹

Resumen

El trabajo tiene como objetivo identificar las concepciones de práctica pedagógica que tienen los practicantes, los profesores tutores y los asesores. La metodología es cualitativa, exploratoria y transversal. Los instrumentos utilizados son la encuesta, la entrevista, las reflexiones escritas por los practicantes, observaciones en el aula y materiales escritos que guían el aspecto pedagógico. Se encuentra que en los actores involucrados en la práctica coexisten varios modelos pedagógicos, a veces contradictorios. El discurso es de un enfoque pedagógico y la práctica corresponde a otro diferente. Las concepciones pedagógicas de la universidad y las de los colegios están desarticuladas. En la práctica del educador en formación incide significativamente el modelo o modelos de los profesores universitarios.

Palabras Claves: Concepción, Teorías Implícitas, Práctica pedagógica.

Abstract

The purpose of this paper is to identify which conceptions of pedagogical practice the practicing students, students, teachers and advisers have. We applied a qualitative, exploratory and transversal methodology. The instruments used were questionnaires, reflections written by the practicing students, observations in the classroom and written materials that guide the pedagogical aspect. We found that several pedagogical models, sometimes contradictory, coexist in the practice of the involved actors. While the discourse is based on a pedagogical approach, the practice relates to a different one. The pedagogical conceptions used at the university should be articulated more closely to those of the schools where they are applied. The model of the university teacher and his teaching practices significantly affects the practicing student's behavior.

¹ Elsa Amanda R. de Moreno. Coordinadora. Profesora Titular Universidad Pedagógica Nacional. Jairo Alvarez, Nidia Constanza Mendoza, Alix Otálora, Leonor Pardo y Alexandra Von Pahl profesores catedráticos Universidad Pedagógica Nacional.

^oUniversidad Pedagógica Nacional

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cuáles son las concepciones de práctica educativa que tienen los diferentes actores involucrados en este proceso?

2. JUSTIFICACION

En los nuevos planes de estudio que comenzaron con la aplicación del decreto 272 de 1998, según se sustentó en el documento enviado al Consejo Nacional de Acreditación – CNA-, la práctica se concibe como proceso centrado en la investigación educativa, desde un espacio donde se reconoce al docente con capacidad de interrogarse a sí mismo, de cuestionarse con otros para encontrar nuevos interrogantes. La situación de enseñanza en su multidimensionalidad se convierte en el objeto de conocimiento.

El docente, entonces, mantiene un diálogo interactivo con lo que pasa en el aula, con los saberes y los haceres, siendo el verdadero protagonista y constructor del cambio. Esto define al docente investigador que, desde la reflexión metacognitiva, coordina teoría con praxis, evidencias y supuestos.

De acuerdo con las características señaladas, se pretende indagar las razones por las cuales la práctica educativa actual no forma maestros reflexivos ni permite realizar un proceso de formación adecuado. El grupo de investigación considera que una de las razones principales que se quiere clarificar está en las diferentes concepciones de práctica que tienen los alumnos, los coordinadores, los maestros de los colegios que acompañan a los practicantes. Con esta investigación se espera construir bases que reorienten y corrijan las fallas actuales de tal manera que los alumnos que terminan el primer semestre, dentro del Plan de Estudios Nuevo, cuando inicien sus prácticas educativas –en sexto semestre- satisfagan sus necesidades y potencialidades como maestros.

3. OBJETIVOS

Objetivo General:

- Identificar las concepciones de práctica educativa de los actores que intervienen en la misma.

Objetivos Específicos

- Identificar las concepciones sobre práctica educativa de los coordinadores, maestros titulares y alumnos.
- Contrastar las concepciones identificadas con el proyecto político pedagógico y el plan de desarrollo de la UPN y con la sustentación del programa de pregrado de la formación de licenciados en educación básica con énfasis en las ciencias sociales.

- Relacionar las concepciones que resultan con el cuerpo teórico, para determinar las estrategias a seguir y consolidar una concepción de práctica educativa común que posibilite unificar criterios para orientar y evaluar la misma.
- Diseñar talleres para trabajar con los maestros: coordinadores, titulares y directivos de las instituciones donde se van a realizar las prácticas educativas del departamento de Ciencias Sociales.

4. HIPÓTESIS DE TRABAJO

Existen diferentes concepciones de práctica educativa a partir de las cuales se actúa, se valora y se evalúa según criterios personales, sin tener en cuenta los criterios institucionales o los conceptuales que sirven de eje a la fundamentación planteada en el programa de la licenciatura.

5. FUNDAMENTACION TEORICA

Con base en la hipótesis planteada para comprobar en esta investigación, es indispensable clarificar el significado de concepción de práctica educativa en el proceso de formación del profesorado de ciencias sociales.

Respecto al concepto de concepción se encuentran una serie de términos con significados similares como: creencias, constructos, teorías implícitas, conocimiento práctico; tales términos están asociados a las teorías de la acción, de los constructos personales, del procesamiento de información, y están insertos en categorías filosóficas como el tradicionalismo –realismo-, el idealismo, el progresismo –pragmatismo- la desescolarización –existencialismo-. Estos términos, teorías y categorías filosóficas a su vez se engloban en enfoques epistemológicos como el racionalismo instrumental (racionalidad técnica), el racionalismo interpretativo (racionalidad práctica) y el racionalismo crítico radical (racionalidad emancipatoria).

El primer enfoque o tradición como también se le suele denominar, es el cientificista cuya preocupación es defender la objetividad del proceso garantizando una investigación rigurosa desde la perspectiva clásica de las ciencias experimentales, es decir, racionalista, cuantitativa, experimentalista, académica, en síntesis positivista.

El segundo enfoque o tradición es la interpretativa que se preocupa porque la investigación educativa se centre en los problemas prácticos tal como son vividos y formulados por los profesores y los alumnos. También se denomina etnográfica, fenomenológica, cualitativa o descriptiva.

Según Porlán (1993) los dos enfoques parten de dos reduccionismos trascendentales. El primero es el “de aislar epistemológicamente la teoría de la práctica, lo que se manifiesta, en el caso del cientificismo en la idea de una ciencia

positiva, verdadera, superior y universal (y como consecuencia es una práctica alienada, constreñida y gobernada desde el exterior) y en el enfoque interpretativo, en la idea de una diversidad radical de métodos y formas de conocimiento (y como consecuencia en la imposibilidad de transformar la realidad). El segundo reduccionismo de estos enfoques es el de separar la investigación de la acción educativa. El cientificismo considera que investigar es abordar los problemas como los científicos, mientras que la acción y la intervención son problemas exclusivamente sociales y políticos. Para el enfoque interpretativo investigar es abordar los problemas en cuanto son problemas subjetivos porque la acción e intervención son cuestiones exclusivamente sociales y políticos.

Ante estos dos enfoques “surgen otros enfoques más dialécticos que conciben el conocimiento como un proceso evolutivo” (Toulmin, 1972); complejo (Morín, 1986); y crítico (Habermas, 1981)” (Porlán, 1993:123). Estos enfoques tienen en cuenta las condiciones sociales, políticas e ideológicas de la educación, enfatizando tanto en la investigación como en la acción, en la teoría como en la práctica. Se interrogan acerca de cómo los profesores, y en su ámbito los alumnos, pueden construir y hacer evolucionar, a través de su propia reflexión e investigación en la escuela, un conocimiento didáctico, consciente y crítico que guíe el proceso escolar.

5.1 Concepto de concepción

El sujeto cognoscente es un actor que construye en su historia social, en el contacto con la enseñanza, gracias a las informaciones recibidas en interrelación con los medios de comunicación y las experiencias de la cotidianidad, una estructura conceptual en la que se insertan y organizan los conocimientos de los que se apropia y las operaciones mentales que domina. La estructura conceptual es un sistema de recepción que permite asimilar nuevas informaciones y un instrumento a partir del cual se determinan las conductas y se negocia sus acciones.

-Características de la concepción

Según André Giordan las concepciones se caracterizan así:

- a) Una concepción se corresponde con una estructura mental subyacente
- b) Una concepción es un modelo explicativo
- c) La concepción tiene una génesis individual y social

La concepción es el proceso de una actividad de construcción mental de lo real. Esta elaboración se efectúa a partir de las informaciones que se graban en la memoria y resultan de los sentidos y las relaciones con los otros; Las informaciones son codificadas, organizadas y categorizadas dentro de un sistema cognitivo global y coherente según las preocupaciones y los usos que de él hace cada cual.

Las concepciones anteriores filtran, seleccionan y elaboran las informaciones recibidas que pueden completarse, limitarse o transformarse originando nuevas concepciones.

- Funciones de las concepciones

- a) Conservar un conocimiento o un conjunto de saberes, incluso prácticos.
- b) Facilitar la sistematización
- c) Estructurar y organizar la realidad

En resumen, las concepciones corresponden a una movilización de lo adquirido para efectuar una explicación, una previsión e incluso una acción simulada o real. A partir de la concepción la persona construye una trama de análisis de la realidad, una especie de decodificador que le permite comprender el mundo, afrontar nuevos problemas, interpreta situaciones inéditas, razonar para resolver una dificultad o responder de manera explicativa; también seleccionará las informaciones exteriores, las comprenderá y las integrará (Giordan, A, 1988: 118).

Los términos concepción y representación, creencias, constructos y conocimiento práctico tienen en el fondo el mismo significado, es decir, el tipo de conocimiento experiencial, representado en imágenes o constructos, más o menos esquemáticos y de carácter intersubjetivo, personal y situacional.

El profesor además de este conocimiento experiencial posee significados adquiridos explícitamente durante su formación; la interacción entre los significados y usos prácticos del profesor, las condiciones de la práctica en la que ejerce y las nuevas ideas, configuran los ejes de la práctica pedagógica. Algunos autores entienden las concepciones como representaciones sociales.

Las representaciones son formaciones discursivas que interactúan socialmente y configuran maneras de darle sentido a la existencia, universos de significación, referentes de identidad, pautas de reconocimiento sobre lo común y lo diverso, lo igual y lo diferente, consolidadas en el tiempo a través de intercambios sociales y ordenes institucionales.²

Es necesario reconocer la representación como un proceso y como un producto, es decir, que como forma de conocimiento elaborado y compartido por un grupo, construye la realidad, pero a la vez se expresa, se hace visible en momentos determinados, especialmente en situaciones conflictivas o de crisis.

Las representaciones sociales como construcciones sociales permiten una configuración coherente de la concepción. Así, el concepto de concepción evidencia que es un conjunto de ideas coordinadas e imágenes coherentes, explicativas, utilizadas por las personas que aprenden para razonar frente a situaciones problema; Ese conjunto traduce una estructura mental subyacente

² BONILLA, Jorge. Et al. *El discurso de prensa como representación del acontecer social. En: los discursos del conflicto*. U. Javeriana. Bogotá. 1998. p. 20.

^oUniversidad Pedagógica Nacional

responsable de estas manifestaciones contextuales. La palabra construido da valor a la idea esencial de elemento motor en la construcción de un saber, permitiendo las transformaciones necesarias.

5.2 Teorías Implícitas

Las Teorías Implícitas de las cuales tienen un estudio María José Rodrigo, Armando Rodríguez y Javier Marrero, desarrollan un concepto similar al de concepción en cuanto se conciben como construcciones personales reguladas por la pertenencia de los individuos a clases sociales y elaboradas a partir de la adquisición de materiales culturales.

Los mencionados autores plantean que las Teorías implícitas son construcciones personales que se presentan por la experiencia social y cultural del individuo en relación con la colectividad; el individuo no está en contacto cultural si no con prácticas culturales y es desde éstas que se organiza el pensamiento y el conocimiento.

Todas las corrientes pedagógicas han influido en la configuración de las prácticas educativas actuales por lo que sirven para enmarcar el sustrato cultural de las concepciones o teorías implícitas sobre práctica pedagógica, que es el objetivo de este trabajo.

Con base en el estudio de Rodrigo, Rodríguez y Marrero y dado que nuestro problema se refiere a la enseñanza en la práctica pedagógica, adaptamos su clasificación en relación con las concepciones que se expresan en encuestas y en reflexiones aplicadas por el grupo investigador a practicantes y profesores del Departamento de Ciencias Sociales de la UPN. Tales teorías son:

Teoría Dependiente: Cuando se concibe la enseñanza como guiada y dirigida por el profesor, si este no enseña, los alumnos no aprenden por sí solos.

Teoría Productiva: En ella la enseñanza enfatiza la búsqueda de resultados y la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje. Evaluada con base en los objetivos, obviamente se convierte en un mecanismo de control.

Teoría Expresiva: El principio de la actividad es fundamental puesto que el alumno debe estar ocupado y experimentar permanentemente.

Teoría Interpretativa: Expresa una pedagogía centrada en el alumno pero el maestro privilegia los procesos más que los resultados y destaca el aspecto comunicativo de la docencia.

Teoría Emancipatoria: destaca el carácter moral y político, preocupándose por legitimar objetivos y contenidos, vinculando prácticas de enseñanza con el marco político e institucional y privilegiando la intencionalidad crítica y emancipatoria.

Estas teorías se pueden aglutinar alrededor de tres ejes conceptuales: el primero denominado racionalidad técnica -abarca las teorías dependiente y productiva-; el segundo llamado racionalidad práctica o comunicativa -se incluyen las teorías expresiva y la interpretativa- y el último eje es el identificado como racionalidad emancipatoria que corresponde con la teoría emancipatoria, identificada en los instrumentos aplicados.

5.3 Concepto de Práctica Pedagógica

Respecto a la práctica pedagógica hay numerosos conceptos dependiendo del enfoque epistemológico, pedagógico y de maestro que se asuma. Incluso se encuentran diferentes calificativos para la práctica tales como pedagógica, docente, educativa, de enseñanza y aplicadas a situaciones de labor profesional o de etapa en la formación de los futuros maestros. Algunos de esos conceptos son:

"Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro" (Fierro, 1999:21).

"Práctica educativa como experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprenden de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación" (Gimeno, 1997: en Diker, 1997:120).

"Práctica escolar, desde un enfoque ecológico es un campo atravesado por múltiples dimensiones: ideológicas, sociopolíticas, personales, curriculares, técnicas." (Del Valle y Vega, 1995:31)

"Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve" (Huberman, 1998:25).

En la Universidad Pedagógica Nacional la práctica se conceptualizó como "una praxis social que permite por una parte integrar por medio de proyectos pedagógico-investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo sociales" (UPN Práctica Innovación y Cambio, 2000:24).

Caracterización de las Prácticas según el paradigma de profesor

En la siguiente tabla se presenta una caracterización basada en las realizadas por Zeichner (1983) Montero (1987) y Zabalza (1988) de los modelos de práctica, atendiendo a los paradigmas de profesor que han primado en las últimas décadas:

Paradigma de profesor	Enfoque de práctica
Profesor técnico. Concepción tradicional oficio.	Las prácticas son esenciales para adquirir las técnicas del oficio de ser maestro. El esquema tradicional para su desarrollo consiste en: información – observación – imitación de profesores experimentados. Se observa una clara separación entre la teoría y la práctica.
Profesor psicólogo humanista. Concepción personalista	Las prácticas son el espacio para contribuir al desarrollo integral del futuro profesor pues le permite acercarse de lleno a la realidad de las instituciones educativas e incidir directamente en ellas. El enfoque de práctica se corresponde con los proyectos sociales comunitarios en cuyo trasfondo subyace la idea de cumplir una misión con las comunidades deprimidas. El practicante se entrega de lleno a contribuir a la solución de problemas de la comunidad.
Profesor investigador Concepción orientada a la indagación.	La práctica proporciona capacidad de análisis de la acción, de las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellas, de los significados otorgados por los protagonistas de la acción y del bagaje que los futuros profesores traen ya a la formación. El enfoque de práctica considera necesario integrar la teoría y la práctica pues supone que la práctica es un espacio para lograr conocimientos nuevos, que deben analizarse a profundidad.

6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

6.1 Tipo de diseño

La investigación se inscribe dentro de un enfoque de investigación cualitativa, exploratoria y transversal. Cualitativa porque se buscó privilegiar las diferentes interpretaciones y maneras de ver que sobre la práctica pedagógica, construyen los sujetos que participan en ella. Exploratoria porque se constituye en un primer acercamiento al sistema de creencias y de orientaciones implícitas que se elaboran en torno a la práctica en el Departamento de Ciencias Sociales, potenciando el análisis para nuevas indagaciones respecto a los elementos inconscientes que afectan fuertemente el actuar profesional. Transversal porque además de valorar las concepciones sobre el proceso de práctica, permite analizar

algunas aproximaciones a modelos pedagógicos y formas que se asumen para la planeación de los procesos educativos.

6.2 Los sujetos de la investigación

El diseño del proyecto buscaba indagar en las concepciones de práctica que elaboran los diferentes sujetos que hacen parte de ella: educadores en formación, coordinadores y maestros titulares (quienes orientan el trabajo en los colegios). En total participaron 105 educadores en formación, 6 coordinadores de práctica y 100 profesores tutores.

La aplicación de instrumentos como la encuesta, y el desarrollo de entrevistas semi-estructuradas, solamente fueron implementados con los educadores en formación y los coordinadores. De este modo, los análisis de la información que se presentan y los resultados de la investigación, profundizaron en las concepciones de práctica de los aspirantes a la licenciatura y de los coordinadores, presentándose algunas pistas de análisis de los demás actores a partir de observaciones y charlas informales.

6.3 Instrumentos

Dado el carácter implícito de las concepciones, la indagación buscó la triangulación de fuentes e instrumentos. Por ello, en primer lugar se aplicaron 147 encuestas a los diferentes actores involucrados en la práctica pedagógica.

Con la encuesta se buscó determinar la idea que se tiene de práctica docente, las condiciones que desde el punto de vista conceptual, metodológico y actitudinal debe reunir un “buen practicante”, las funciones de cada uno de las personas que interviene en la práctica y algunas sugerencias respecto al proceso.

También, se realizaron observaciones de tipo etnográfico para contrastar las formas de planeación y conceptualización que desarrollan los educadores en formación, a través de la reflexión escrita, con la acción concreta en los contextos de enseñanza. La observación permitió además, valorar conjuntamente con los profesores tutores, con los educadores en formación y con los estudiantes de las respectivas instituciones, algunas ideas respecto a la enseñanza, el aprendizaje y el maestro.

Las entrevistas semi-estructuradas, realizadas específicamente con los coordinadores y algunos aspirantes a la licenciatura, buscaron contrastar los resultados de la encuesta, las formas de evaluación de la práctica y la toma de decisiones con las lecturas globales que se tienen sobre el proceso de práctica, las dinámicas de los colegios donde ésta se desarrolla y el trabajo de los educadores en formación; permitiendo construir un panorama de las experiencias, así como un balance global de los logros, las dificultades y las potencialidades de los procesos de práctica.

Un cuarto instrumento empleado en la investigación fue el análisis de las reflexiones escritas³ que realizaron los educadores en formación a lo largo de los tres semestres tomados. Se analizaron 60 reflexiones en las cuales fue posible valorar las corrientes pedagógicas que subyacen sus actuaciones, las teorías implícitas sobre el papel del educador y los estudiantes, la manera como se planean las actividades y algunas representaciones respecto al proceso de práctica.

7. ANALISIS DE RESULTADOS

7.1 Análisis de los datos arrojados por las encuestas

1. Tipo de vinculación respecto a la práctica
67 practicantes, 1 directivo, 6 coordinadores, 93 estudiantes.
2. La idea que se tiene de práctica,
 - b. Un contraste entre teoría y práctica..... 54 respuestas.
 - e. Es un ejercicio para el practicante42
 - a. Es un proceso de aprendizaje.....36
 - c. Es una actividad..... 8
 - d. Es un requisito académico..... 1
3. Condiciones del practicantes
 - A. Respecto al conocimiento
 - c. Relacionar la disciplina específica y pedagogía...103
 - a. Manejar la disciplina específica..... 30
 - b. Saber la teoría pedagógica..... 23
 - d. Conocer teorías, nombres, fechas..... 1
 - B. Respecto a la metodología
 - d. Combinar talleres, clases magistrales, salidas..... 70
 - a. Realizar talleres dinámicos..... 36
 - c. Llevar materiales..... 32
 - b. Desarrollar clases magistrales..... 10
 - C. Desde el punto de vista de las actitudes
 - e. Demostrar interés..... 104
 - a. Asistir con puntualidad y responsabilidad..... 41
 - d. Ser respetuoso..... 13
 - c. Mantener orden y silencio..... 5
 - b. Hacerse querer..... 4

³ Pensando en iniciar un proceso de resignificación y problematización permanente sobre el proceso de práctica, a partir del año 2.000 se orientó a los practicantes en la elaboración de textos escritos, llamados reflexiones (3 durante el semestre), en los cuales fuera posible ir sistematizando la experiencia de trabajo, pasando de una mirada enumerativa – descriptiva, a un proceso contextualizado – interpretativo.

Jerarquización de atributos del practicante de 1 a 10, en orden de importancia

	a agrada ble	b com- pren- sión	c estu- dios o	d reflexi -vo	e puntu al	f Con Cono- ci- mient o	G Manej o Peda- go- Gico	h Comu- ni- cación	i Prese- n- tación	j creati- vo
1	16	12	4	19	28	30	26	20	4	12
2	8	8	11	8	15	30	40	12	12	20
3	10	5	12	14	11	32	25	25	4	13
4	7	5	13	18	14	17	18	30	8	25
5	3	17	7	15	17	15	18	15	16	24
6	6	21	18	24	22	15	5	14	11	4
7	13	20	25	15	8	3	7	13	17	30
8	21	22	24	16	11	6	7	14	23	10
9	29	35	17	12	16	6	9	8	14	5
10	41	14	12	14	12	4	3	4	44	5

El aspecto más importante –señalado con 1- es el conocimiento de la disciplina bien sea en geografía, historia o constitución política con 30 respuestas, en segundo lugar es la puntualidad con 28 respuestas, lo que significa que prima una concepción tradicional de la práctica.

El mayor número de respuestas (44) la obtuvo la presentación personal aunque es el último lugar, considerado como el menos importante entre las 10 opciones pero confirma la concepción tradicional que enfatiza en la forma más que en el fondo del proceso de enseñanza aprendizaje. Le siguen en orden de número de respuestas el aspecto agradable y el conocimiento pedagógico, este último considerado como el segundo más importante.

4. Funciones de los actores que intervienen en la práctica

Profesor Tutor	Practicante	Estudiante
Orientar.....28	Enseñar.....20	Entender aprender.....29
Guiar.....17	Aprender..... 15	Respetar.....15
Enseñar.....15	Formarse..... 11	Colaborar.....14
Apoyar..... 5		Hacer tareas.....13
		Atender.....12
		Participar..... 12
Coordinador de la Universidad	Directivas	
Orientar.....33	Facilitar.....13	
Vigilar.....12	Organizar..... 9	

Organizar.....	6
Guiar.....	9

En relación con la función de cada uno de los actores involucrados en la práctica se observa también una concepción tradicional de la misma en cuanto expresa un manejo del poder vertical: los coordinadores, las directivas y los profesores enseñan, vigilan, organizan y los estudiantes atienden, aprenden, estudian.

7.2 Análisis de las Reflexiones

Otro instrumento fueron las reflexiones escritas de los practicantes que entregaron en el lapso comprendido entre febrero y diciembre de 2001. Tales reflexiones debían hacerlas sobre el problema que les parecía más relevante y personal en cuanto fuesen problemas que les afectaba emocionalmente.

Se escogieron de manera aleatoria 60 reflexiones, las que se leyeron y sintetizaron en cuadros con sus ideas principales.

Con base en los cuadros síntesis y los referentes teóricos ya mencionados, se identificaron las corrientes pedagógicas predominantes, las teorías implícitas –con las subcategorías planteadas por Rodrigo et al- y el tipo de planificación que se percibe, se realizó el siguiente análisis.

CATEGORÍA: CORRIENTE PEDAGÓGICA TRADICIONAL

CATEGORÍA DEDUCTIVA	REFLEXIÓN N°	POSICIONES AGRUPADAS POR TEMAS
Tradicional Retoma buena parte de los supuestos de la educación medieval y culmina con COMENIO y LOCKE, esta corriente deja ver que “ el profesor selecciona las impresiones de la mente que han de servir para dar sentido al mundo y alcanzar el logro de la verdad”.	8	<ul style="list-style-type: none"> Tradicional centrado en los alumnos, “hace lo que debe hacer”, gira en torno a lo establecido. Lo importante es comunicarse con los alumnos.
	9	<ul style="list-style-type: none"> Se centra en descripciones de comportamientos y capacidades. Revisa espacios físicos, recursos y alumnos.
	10,23,24,27	<ul style="list-style-type: none"> Énfasis en el manejo del tiempo, de los estudiantes y el tema. Utilización de la evaluación como mecanismo coercitivo y de presión para los estudiantes
	16,28,29,30	<ul style="list-style-type: none"> Énfasis en el manejo de contenidos, del tema, de la disciplina, en el desarrollo de la clase. El profesor es quien plantea las preguntas al estudiante.
	17	<ul style="list-style-type: none"> Aunque se plantea un discurso críticos la observación permite determinar que la práctica tiene rasgos tradicionales.
	18,33,35,37	<ul style="list-style-type: none"> La práctica se relaciona con enseñar contenidos y trabajar la asignatura.
	20	<ul style="list-style-type: none"> Énfasis en el conocimiento, en los contenidos y en la aplicación de métodos de manera espontánea
	22	<ul style="list-style-type: none"> Énfasis en el manejo de la disciplina por parte del maestro. El educador es quien enseña y hace que los estudiantes asimilen el conocimiento.
	29/30	<ul style="list-style-type: none"> El maestro es quien motiva a los estudiantes para que trabajen.
Tradicional Esta corriente deja ver que “ el profesor selecciona las impresiones de la mente que han de servir para dar sentido al mundo y alcanzar el logro de la verdad”.	31,32,33,34,35,37	<ul style="list-style-type: none"> El maestro debe ampliar sus conocimientos para ampliar la práctica. El maestro es el centro de la clase y desarrolla todas las actividades.
	41	<ul style="list-style-type: none"> “Con las nuevas metodologías de calificación se ha logrado bajar el nivel educativo, el interés y la responsabilidad de los alumnos”.
	44	<ul style="list-style-type: none"> “Trabajar con los alumnos pequeños (...) se irán moldeando y adquiriendo los diferentes hábitos para un mejor futuro”
	45	<ul style="list-style-type: none"> El practicante depende del maestro titular y lo toma como modelo
	53,54,55,57,58	<ul style="list-style-type: none"> El conocimiento está en el docente, él orienta: “ en la producción de textos se debe tener un solo coordinador”.

CATEGORÍA: CORRIENTE PEDAGÓGICA ACTIVA

CATEGORÍA A DEDUCTIV A	REFLEXIÓN Nº	POSICIONES AGRUPADAS POR TEMAS
ACTIVA Según Rosseau “toda enseñanza debe responder a la curiosidad y a las necesidades del niño, debe ser una respuesta a los problemas que se plantea”	1 / 7	<ul style="list-style-type: none"> • “He tenido que dar instrucciones a los profesores de sus deberes con el proyecto” • “siempre animo a los otros practicantes (...) siempre voy a estar así de activa”
	2,24,26,27	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecutar actividades y estrategias cortas, enriquecedoras y que integren.
	11	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos deben tomar posición frente a la realidad nacional. • El practicante debe proponer actividades que generen ese acercamiento
	12,13,31	<ul style="list-style-type: none"> • El pedagogo plantea preguntas y es quien orienta el proceso. • La educación sirve a la vida diaria de los estudiantes
	29/30	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en actividades para controlar la atención de los alumnos: talleres, lecturas, ejercicios.
	32,38	<ul style="list-style-type: none"> • Busca relacionar los conocimientos del estudiantes con el manejo de textos guía.
	40,43,47,48,49,59,60	<ul style="list-style-type: none"> • “Preferí trabajar con el taller pedagógico (...) utilicé mucho esta estrategia(...) no pude introducir el juego como estrategia.”

CATEGORÍA: CORRIENTE PEDAGÓGICA CRITICA

CATEGORÍA DEDUCTIVA	REFLEXIÓN N°	POSICIONES AGRUPADAS POR TEMAS
CRITICA Para la educación no existe el hombre abstracto, sino el hombre que vive dentro de una sociedad dada y en un momento histórico dado. La educación ha de centrarse en la totalidad – histórica y social- de l proceso de formación de la conciencia del hombre	11,14,17	<ul style="list-style-type: none"> Se cuestiona por las actividades que desarrolla, la preparación de la clase, los temas y la evaluación de la práctica. (clase de C. Políticas)
	15,25,32,34,42,46	<ul style="list-style-type: none"> Plantea la situación problemática que se presenta en el equipo de trabajo del proyecto ambiental. Propone la reflexión para analizar procesos y generar cambios. Los cambios se generan a partir del diálogo permanente con las experiencias.

CATEGORÍA: CORRIENTE PEDAGÓGICA TECNICA

CATEGORÍA DEDUCTIVA	REFLEXIÓN N°	POSICIONES AGRUPADAS POR TEMAS
TÉCNICA La preocupación de la educación esta centrada en lograr diseños muy estructurados del proceso enseñanza-aprendizaje.	16	<ul style="list-style-type: none"> En la clase se debe controlar el tiempo, el tono de voz, la mirada y saber enunciar preguntas.
	18	<ul style="list-style-type: none"> Enfasis en el manejo del tiempo de la clase (los niños se atrasan en la adquisición de conocimientos).
	22	<ul style="list-style-type: none"> Preocupación pro la preparación dela clase basada en los contenidos y estrategias que implemente el profesor.

CATEGORÍA: CORRIENTE PEDAGÓGICA CONSTRUCTIVISTA

CATEGORÍA DEDUCTIVA	REFLEXIÓN N°	POSICIONES AGRUPADAS POR TEMAS
CONSTRUCTIVISTA Movimiento genuino de la segunda mitad del siglo XX a través de la obra de Piaget y la escuela nueva. Educar es adaptar al niño al mundo social adulto.	3	<ul style="list-style-type: none"> Desarrolla la clase por medio de la reflexión, evalúa el alcance de las teorías propuestas para mejorar estrategias (discurso constructivista, practica tradicional)
	4,5	<ul style="list-style-type: none"> Se pregunta pro la situación critica de la educación, adentrándose en el problema para descifrar sus raíces (...) se debe reflejar en la forma como se trabajan y abordan los conceptos.
	6	<ul style="list-style-type: none"> Los jóvenes están sometidos a cantidad de estímulos, falta de motivación en las clases.
	19,21,26	<ul style="list-style-type: none"> énfasis en el aprendizaje como proceso significativo articulado a la experiencia de los estudiantes.
	34	<ul style="list-style-type: none"> “recurrimos a la utilización de materiales potencialmente significativos” “Se procuró potencializar el cuestionamiento crítico de los estudiantes”.
	36,56	<ul style="list-style-type: none"> “ (...) se descubre caracteres, estilos de vida y comportamientos de los alumnos, cada uno se construye y cimenta como sujeto y persona”
	39,50,51	<ul style="list-style-type: none"> ”Debe parir del conocimiento con una idea práctica que se relacione con la cotidianidad y personalidad (...) con aprendizaje significativo” (angustia hacer práctica con la titular).

CATEGORÍA: TEORIA IMPLICITA

SUBCATEGORIA	REFLEXION N°	POSICIONES AGRUPADAS POR TEMAS
DEPENDIENTE (Centrada en contenidos)	2,8, 10,12	<ul style="list-style-type: none"> El maestro (titular) hace actividades, maneja el grupo y debe reafirmar el nivel de autoridad del practicante.
	10,16 , 17, 18, 20,22	<ul style="list-style-type: none"> Énfasis en el manejo de contenidos, el ambiente y la infraestructura adecuada de la institución. El maestro es quien guía el proceso.
	24 / 27, 32,33	<ul style="list-style-type: none"> El maestro es quien guía el proceso. Énfasis en el manejo de contenidos y recursos. El conocimiento es agregado.
	28	<ul style="list-style-type: none"> El maestro dicta la clase. Enseñar es un dolor de cabeza que se debe realizar.
	29 / 30, 45,53,54 55	<ul style="list-style-type: none"> El maestro es quien orienta contenidos y programas
	31	<ul style="list-style-type: none"> La innovación proviene del maestro al igual que a orientación y la explicación.
	35	<ul style="list-style-type: none"> “Confianza otorgada por la profesora tutora”. Adquisición de nuevos conocimientos en torno a la materia dictada.
	41	<ul style="list-style-type: none"> “me siento un poco temerosa por mis alumnos”
	42	<ul style="list-style-type: none"> (por observación) ve al maestro como el guía, el que maneja la clase, se siente mal cuando se le presentan problemas.
	43,44,54,55, 57	<ul style="list-style-type: none"> Depende del proyecto del colegio y los intereses del tutor.
EXPRESIVA (Centrada en la experimentación)	58	<ul style="list-style-type: none"> Las decisiones pedagógicas se toman de acuerdo a las normas o a las directivas.
	1/ 7	<ul style="list-style-type: none"> “El proyecto dentro del aula de clase gira en torno a lo ambiental (...) estoy participando actualmente en todo el colegio con murales informativos.
	13,49	<ul style="list-style-type: none"> El juego como estrategia para mantener la atención
	24 / 27	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes deben estar ocupados en actividades para garantizar el manejo de grupo.

	40,47,48	<ul style="list-style-type: none"> En el taller con los alumnos pude crear una relación maestro / alumno, evalúe la dependencia, la obediencia y la forma de trabajar en grupo.
	48	<ul style="list-style-type: none"> “Llegar a tiempo a la vida de los niños y buscar un espacio para escucharlos”.
	49	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza recursos para mantener ocupados a los niños y por ende mejorar la disciplina.
	59,60	<ul style="list-style-type: none"> Experimentación permanente es el principio esencial: ocupación permanente del alumno y de los padres de familia.
INTERPRETATIVA (Énfasis en los significados)	3	<ul style="list-style-type: none"> “intento responder que significa lo que hago, por que y para que lo hago”
	4,5	<ul style="list-style-type: none"> Abordar la practica según las necesidades de los estudiantes, identificar errores que se cometen para transformar la labor docente.
	6,9,11	<ul style="list-style-type: none"> Frente a la realidad de las escuela arroja indicios de la educación en el país.
	12,14	<ul style="list-style-type: none"> Importancia de conocer y comunicarse con los estudiantes
	15,19,25,	<ul style="list-style-type: none"> El diálogo permanente sobre la experiencia permite participar y comunicarse (proyecto ambiental)
	26,34,36,39.	<ul style="list-style-type: none"> Pedagogía con énfasis en el desarrollo de habilidades comunicativas. (por ejemplo, ejercicios e lectura, reflexión y explicación de los textos).
	42,50,51,52	<ul style="list-style-type: none"> Enfatiza sobre su quehacer como persona y como docente a través de autocríticas reflexivas.
PRODUCTIVA (Centrada en objetivos)	56	<ul style="list-style-type: none"> “como practicante estaré en capacidad de caracterizar la cultura de grupos específicos, desarrollar capacidad de extraer los elementos y factores útiles para desarrollar el proceso de enseñanza”
	16,18	<ul style="list-style-type: none"> Búsqueda de resultados. Se valora como positivo el manejo y conocimiento de un tema.
EMANCIPADORA (Énfasis en el conocimiento del contexto)	22,37,38	<ul style="list-style-type: none"> Basado en estrategias y eficacia del aprendizaje. Búsqueda de formulas para desarrollar la clase.
	14	<ul style="list-style-type: none"> Proceso pedagógico como quehacer político. Busca generar transformaciones sociales.
	21	<ul style="list-style-type: none"> Relación entre la escuela y el contexto social. Importancia de las leyes y su distanciamiento de la realidad educativa. (énfasis en el afecto).
	46	<ul style="list-style-type: none"> Caracteriza social y afectivamente a los niños, busca transformar la escuela y la sociedad (discurso crítico, práctica tradicional)

CATEGORÍA: PLANIFICACIÓN DE LA PRACTICA

SUBCATEGORIA	REFLEXIONES N°	POSICIONES AGRUPADAS POR TEMAS
CENTRADA EN OBJETIVOS	16	<ul style="list-style-type: none"> Anhela realizar una clase perfecta. (no existe improvisación, se busca desarrollar actividades con precisión)
	17	<ul style="list-style-type: none"> Planeación basada en el manejo de contenidos. (producto de la observación)
	18	<ul style="list-style-type: none"> Planificación basada en el logro de objetivos y el diseño de materiales para tal fin.
	31	<ul style="list-style-type: none"> Planificación de la clase y organización de la misma a partir de los objetivos que se esperan cumplir.
CENTRADA EN CONTENIDOS	2,23	<ul style="list-style-type: none"> Contenido con tiempos para manejar en la aula.
	10,31	<ul style="list-style-type: none"> Acude al libro de texto para organizar la clase
	16	<ul style="list-style-type: none"> Énfasis en el manejo del tema, los contenidos y el tiempo.
	17	<ul style="list-style-type: none"> Planeación basada en el cumplimiento de objetivos. (producto de la observación)
	18,22,23	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo desde los contenidos de las asignaturas
	24 / 27	<ul style="list-style-type: none"> La planeación de la clase esta basada en el desarrollo de contenidos y actividades
	28,32,35,	<ul style="list-style-type: none"> Énfasis en la cantidad de contenidos a trabajar y en el conocimiento de la disciplina.
	42	<ul style="list-style-type: none"> De acuerdo al interés del titular y de la organización del programa.
	45	<ul style="list-style-type: none"> Prepara temas, guías, administradas por el titular.
	53,54,55,57,58	<ul style="list-style-type: none"> Ordena contenidos, talleres e instrucciones que los alumnos construyan el material.
CENTRADA EN ACTIVIDADES	1/ 7	<ul style="list-style-type: none"> Murales informativos para el colegio
	9	<ul style="list-style-type: none"> Trabaja con los estudiantes con base en talleres, obras de teatro para enseñar valores.
	13,59,60	<ul style="list-style-type: none"> Proceso centrado en el juego como actividad central de la clase
	20	<ul style="list-style-type: none"> No hay planeación, la clase esta sujeta a los ánimos del profesor.
	23	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de actividades para el manejo de la disciplina.
	24 / 27	<ul style="list-style-type: none"> La planeación de la clase esta basada en el desarrollo de contenidos y actividades
	25	<ul style="list-style-type: none"> Planeación centrada en el diseño de actividades y la socialización de trabajo desarrollado.
	26,32,33,36,37.38.	<ul style="list-style-type: none"> El educador desarrolla actividades para la comprensión del tema y potenciar la investigación.

	43	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla actividades (según observación)
	47	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer actividades para evitar la agresión física y verbal.
	49	<ul style="list-style-type: none"> • Planea con base en los recursos audiovisuales.
BASADA EN LA EXPERIENCIA	1 / 7	<ul style="list-style-type: none"> • “un mural informativo para hacer un puente comunicativo”.
	41,44,45	<ul style="list-style-type: none"> • Mira la experiencia de los titulares y docentes (son tradicionales según observación).
	59	<ul style="list-style-type: none"> • Se tiene en cuenta la experiencia, esta sirve para planificar desde lo contingencial
	60	<ul style="list-style-type: none"> • Se tiene en cuenta la experiencia, esta sirve para planificar desde lo contingencial.
BASADA EN LA REFLEXION	3	<ul style="list-style-type: none"> • Para lograr un proceso de argumentación y especificación de la practica se reflexiona.
	4	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar estrategias didácticas que modifiquen la forma de trabajar de los alumnos, sin desbordar los lineamientos de un proceso de aprendizaje.
	5	<ul style="list-style-type: none"> • “me sirvió saber ñeque consiste ser maestra y el impacto que tiene la profesión sobre la sociedad”
	6,8,14	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de estrategias que resulten atractivas para los estudiantes, para que puedan abordar critica y objetivamente las situaciones.
	15,19,21	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo permanente sobre la experiencia, para retroalimentar el trabajo en equipo.
	34,39,40	<ul style="list-style-type: none"> • Problematicación permanente de al experiencia. La reflexión permite replantear el trabajo.
	46,50,51	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar en las relaciones afectivas familia – niño- colegio – maestro y en las necesidades de los niños. (tradicional en la practica)
	48,52,56	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre la toma de decisiones para encaminar la vida de los individuos y los grupos ; lejos de interesarse por lo teórico enfrentarse a sus necesidades”.

CUADRO SÍNTESIS
CORRESPONDENCIA ENTRE CORRIENTE PEDAGÓGICA , TEORIA
IMPLICITA Y PLANIFICACIÓN DE LA PRACTICA

CORRIENTE PEDAGOGICA	TRADICIONAL	ACTIVA	CRITICA	TECNICA	CONSTRUCTIVISTA
	3 – 8 - 9 -10 – 16 – 17 – 18 – 20- 22 –23 –24 –27- 28- 29 – 30 - 31 – 33 – 35 – 37 – 41 – 44 – 45 – 53 – 54 – 55 - 57- 58	1 – 7 – 2 - 12 – 13 – 24 – 27 – 26 – 29 – 30 – 38 – 40 – 43 – 47 – 48 - 49- 59 - 60	11 – 14- 15 – 17- 34 – 42 – 46	16 – 18 - 22	4 – 5- 6- 19 – 21- 26 – 34 – 36 – 39- 50- 51-52- 56
TEORIA IMPLICITA	DEPENDIENTE	EXPRESIVA	INTERPRETATIVA	PRODUCTIVA	EMANCIPATORIA
	2 – 8 - 10 – 16 – 17 – 18 – 20- 22 –23 –24 – 27- 28- 29 – 30 - 31 – 33 – 35 – 41 – 42 – 45 – 53 – 54 - 55 – 57- 58.	1 – 7 -10 – 13 – 24 – 27- 40 – 42- 47- 48 – 49 - 59- 60	3 – 4- 5- 6- 8- 11- 12 – 14 – 15 – 19 – 25– 26 - 34-36- 39 - 50 – -51- 52 – 56	16 – 17 – 18 – 22- 37- 38	14 – 21- 46
PLANIFICACIÓN DE LA PRACTICA	CENTRADA EN CONTENIDOS	CENTRADA EN LA ACTIVIDAD	BASADA EN LA EXPERIENCIA	CENTRADA EN OBJETIVOS	BASADA EN LA REFLEXION
	2 -10 - 16 – 17 – 18 – 20- 22 – 23 –24 –27- 28- 29 – 30 – 35 – 41 – 42 - 45 –53 - 54 - 55 – 57- 58	1- 7- 9- 20 – 13- 23- 24- 25 – 27- 26- 33 – 36 – 37- 38- 43-47- 49 - 59- 60	1- 7- 41 – 44 – 45 – 51	16 – 17 – 18 - 22	3 – 4- 5- 6- 8- 14 -15- 19- 21- 34 – 39 - 40 – 46 – 48 – 50 – 52 - 56

Segunda época, No. 16 – Segundo semestre de 2002

8. ANÁLISIS CUALITATIVO

El profesor a lo largo de su formación académica y de las experiencias vividas, construye conocimientos, significados, creencias, e ideas que le permiten responder a las necesidades del entorno social. La concepción que tiene de educación, de educador, de práctica; el valor que le otorga a los contenidos, a las estrategias didácticas, a los alumnos y a su relación personal con ellos; así como las posiciones pedagógicas que asume a la hora de resolver los problemas relacionados con los procesos de la enseñanza- aprendizaje; y los planteamientos políticos, sociales, éticos y morales, entre otros, que expresa en su cotidianidad, son producto de la cultura en la que se está inmerso y de los conocimientos histórico-sociales aprendidos.

Por tanto, lo que se expone a continuación sobre la concepción de práctica de los educadores en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, se debe ubicar dentro del contexto histórico, social y cultural de los sujetos que fueron tomados como muestra para la investigación y reconocer además que si bien, las mayores frecuencias se presentan en la corriente pedagógica tradicional, la teoría implícita dependiente y la planificación de la práctica centrada en contenidos; sus teorías implícitas son el reflejo de la formación académica que han recibido desde la educación preescolar hasta la universitaria y de las experiencias educativas que han tenido desde la infancia hasta el momento en que se acercan al aula y a la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta las teorías implícitas del profesorado: “vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza”, que expone cinco corrientes pedagógicas: tradicional, activa, crítica, técnica y constructivista; cinco teorías implícitas: dependiente, expresiva, interpretativa, productiva, y emancipatoria; cuatro categorías para planificar la clase, centradas en contenidos, actividades, experiencias, objetivos; el grupo investigador de la concepción de práctica propone una quinta categoría que se basa en la reflexión, la indagación y la crítica; y analizadas 60 reflexiones tomadas, como muestra aleatoria, los resultados obtenidos de dicho análisis son los siguientes:

8.1 Corrientes pedagógicas

Se observa que la mayor frecuencia corresponde al 39.70% que se refiere a la corriente pedagógica tradicional, la cual “retoma buena parte de los supuestos de la educación medieval y culmina con Comenio y Locke, principalmente. Es decir, una educación esencialmente logocéntrica, dirigida por el profesor y fuertemente centrada en su autoridad- moral o física- sobre el alumno, quien, de forma pasiva, será el destinatario de una verdad que se considera universal e incuestionable”⁴. Los sujetos que hacen parte de este grupo sostienen de manera reiterada que el docente es quien organiza, maneja y direcciona los procesos de enseñanza-

⁴ pág.246

^oUniversidad Pedagógica Nacional

aprendizaje; lo importante del manejo de grupo es mantener la disciplina, el control y la organización del curso a través de actividades que no den tiempo para la distracción ni el desorden de los alumnos.

Los contenidos disciplinares revisten gran relevancia en el planteamiento de la actividad docente; de esta manera es el profesor quien determina la temática, las actividades, los recursos, las estrategias, las necesidades del alumno y con ello planea y realiza su propio trabajo; el alumno es un agente pasivo en el proceso de formación, pues, el docente es el centro de la clase, él es quien desarrolla todas las posibles actividades, indica cómo y qué se debe hacer, en cuánto tiempo y cuál debe ser el resultado final del trabajo.

En este orden de ideas, las concepciones de práctica que más se rescatan de las reflexiones elaboradas por los educadores en formación son:

“ la práctica es el espacio en el que se enfrenta a los alumnos, es el proceso de observación”... “ momento para hallar buenas justificaciones para el conocimiento y para el que hacer docente”... “ es el momento de dar clase”, “ el docente es quien tiene amplio conocimiento y maneja los contenidos... hace y organiza”, “momento para contrastar teoría y práctica”.

La concepción de práctica se categoriza dentro de la corriente tradicional; ésta se configura durante la formación académica escolar y universitaria y por las experiencias educativas vividas. Dichas experiencias histórico-sociales hacen que los sujetos encuentren sentido y significado a sus acciones, sus pensamientos, al conocimiento y por consiguiente asimilen y respondan de una manera tradicional a las necesidades, problemas y situaciones que se presentan en el mundo profesional cotidiano.

En segundo orden de frecuencia se ubica la corriente pedagógica activa, la cual hace énfasis en que “toda enseñanza debe responder a la curiosidad y a las necesidades del niño, debe ser una respuesta a los problemas que a él se le plantean”⁵.

Para los educadores en formación lo importante es hacer énfasis en actividades para centrar la atención y controlar la conducta de los alumnos, para ello se realizan talleres, lecturas y ejercicios, los cuales requieren un buen número de recursos e instrumentos que posibilitan el enriquecimiento de las estrategias lúdico - pedagógicas, utilizadas en el aula de clase. Según los educadores practicantes, la formación de los estudiantes debe “suplir sus intereses sociales con actividades que permitan el intercambio de ideas y percepciones del mundo.., la educación sirve a la vida diaria de los estudiantes... y el practicante debe proponer actividades que generen ese acercamiento.. en el proceso educativo en la práctica se cumple con una serie de mecanismos que ayudan a que el individuo se socialice y se capacite para actuar”.

⁵ pág.246

^oUniversidad Pedagógica Nacional

Aunque el propósito es centrar la dase en suplir y atender las necesidades de los niños y jóvenes, la afirmación de algunos de los sujetos que hacen parte de la muestra, es que el docente sigue manteniendo una posición privilegiada en la clase... “el educador debe realizar actividades que no le den tiempo de distracción a los alumnos para que aprendan... la clase se orienta desde las actividades que desarrolla el maestro..., el pedagogo plantea preguntas y es quien orienta el proceso..., preferí trabajar con el taller pedagógico, utilicé mucho esta estrategia.”.

La corriente pedagógica constructivista que se presenta en el tercer lugar con el 19.12 % , plantea que educar es adaptar al niño al mundo social adulto; en la investigación se encuentra que los educadores en formación, en su mayoría asumen un discurso constructivista, el cual se expresa en los escritos y diálogos cotidianos y en las reuniones informales que se realizan con los coordinadores; sin embargo sólo 13 sujetos de los 60 que se tuvieron en cuenta para la muestra, presentan coherencia entre el discurso y la intención educativa constructivista, para ellos es importante el Aprendizaje Significativo⁶ para potenciar el aprendizaje de los educandos, así como plantear estrategias que permitan el desarrollo cognitivo de los alumnos; la clase permite articular conocimientos y experiencias de los estudiantes, posibilitando así la investigación y la participación de los sujetos en formación.

Los educadores practicantes que se encuentran dentro de esta corriente, afirman que: “el profesor es quien colabora en el desarrollo cognitivo de los educandos, él motiva y educa desde la realidad personal y social..., la verdadera formación de los niños es la de aprender por sí mismos para encontrar la disciplina y el rigor de estudio.” La clase es el espacio para potenciar “ el cuestionamiento crítico de los jóvenes..., para construir y cimentarse como sujetos y personas..., para promover ambientes de igualdad, independencia de los maestros y redistribución de responsabilidades”.

El tipo de relación que se establece entre el educador y los educandos, según lo planteado por los practicantes, esta mediada por el diálogo constante, el respeto por las diferencias y por las realidades que se presentan en el aula, pues, cada una de ellas es una posibilidad para entender el mundo y hacer más práctico y relacionado con la cotidianidad el conocimiento. El docente no es quien anula al alumno, “el educador orienta el proceso cognitivo y educativo de los niños”, los estudiantes relacionan el conocimiento y la realidad.

Respecto a la corriente crítica que plantea que “para la educación no existe el hombre en abstracto, sino el hombre que vive dentro de una sociedad dada y en

⁶ Aunque se refiere al Aprendizaje Significativo, algunos de los educadores practicantes dejan ver que sus planteamientos están lejos de validarse en la acción, es decir se encuentra gran incoherencia entre lo que se expresa de manera verbal y lo que se observa en la práctica.

un momento histórico dado. La educación ha de centrarse en la totalidad histórica y social del proceso de formación de la conciencia del hombre”⁷. Para los educadores en formación es importante que la educación mire hacia ese hombre social, político y participativo de los procesos que se engendran y desarrollan en la cotidianidad de sus relaciones, sostienen también que los docentes deben problematizar a partir del contexto social en el que se desarrollan sus acciones para entender su realidad y la de los educandos; expresan que “los cambios educativos se generan a partir del diálogo permanente con la experiencias... conciliar entonces la teoría con la práctica para buscar un proceso crítico, reflexivo y enriquecedor... las clases son los espacios propicios para motivar a los estudiantes a participar de su propia formación”.

El grupo de estudiantes practicantes que se ubica en la corriente crítica, se caracteriza por identificar problemas, cuestionarse, cuestionar la realidad social y plantear alternativas de solución de manera reflexiva, crítica e indagadora y propone la reflexión constante para analizar procesos y generar verdaderos cambios.

La corriente técnica se preocupa porque “la educación este centrada en lograr diseños muy estructurados del proceso enseñanza-aprendizaje”⁸. Los educadores en formación muestran interés por que la clase mantenga tiempos muy organizados para la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos y que por ende los niños no se atrasen en el aprendizaje, aparece aquí una importancia a la suma de tiempos y de actividades milimétricamente organizados para que se pueda dar el conocimiento, es decir, no se puede perder tiempo a la hora de enseñar. “En la clase se debe controlar el tiempo, el tono de voz, la mirada y saber enunciar las preguntas.. se debe hacer énfasis en el manejo de actividades para controlar a los educandos y ... se debe preparar la clase con base en contenidos y estrategias que implementa el profesor”.(es la preocupación más grande de los practicantes)

8.2 Teorías Implícitas

Con respecto a las teorías implícitas que poseen los educadores en formación se encontró que del análisis de las 60 reflexiones, 6 sujetos se ubicaron en el manejo de dos teorías, por lo tanto el muestreo se hizo sobre 66 frecuencias.

La teoría implícita dependiente que “concibe la enseñanza como guiada y dirigida por el profesor, de tal modo que se mantiene un mismo ritmo de aprendizaje para todos los alumnos; se postula una concepción de la escuela al margen de los conflictos sociales y políticos”⁹. Esta teoría obtuvo mayor porcentaje en el análisis de las reflexiones elaboradas por los educadores en formación, los cuales afirman que el profesor es quien maneja el grupo, el conocimiento se centra en el docente,

⁷ Pag 247

⁸ ibidem

⁹ pag 251

^oUniversidad Pedagógica Nacional

en el manejo de contenidos, en el ambiente e infraestructura – adecuada- del aula de clase, la disciplina garantiza la adquisición del conocimiento disciplinar. “La innovación proviene del maestro al igual que la orientación y la explicación...el proceso educativo es orientado por el profesor exclusivamente...se ve al maestro como el guía, el que maneja la clase... el alumno es quien aprende, conoce, asimila y sigue los pasos...enseñar es un dolor de cabeza que se debe realizar”, existen dificultades para plantear alternativas de solución frente a los problemas que se presentan en el ámbito escolar y educativo y por parte de los practicantes para relacionar el conocimiento disciplinar con la realidad del educador y del educando.

La teoría expresiva afirma que “la experimentación es el principio esencial, la cantidad de actividades a realizar y la ocupación permanente del alumno en clase, son los indicadores más netos”¹⁰ de esta concepción; para los practicantes “el juego es una de las estrategias preferidas para mantener la atención de los educandos y la disciplina, así mismo los talleres permiten la relación maestro-alumno, además con ellos se logra evaluar la dependencia y la forma de trabajar en grupo de los educandos... ellos deben estar ocupados en actividades para garantizar el manejo de grupo y su comunicación”, de esto depende que los estudiantes aprovechen el tiempo y las experiencias para aprender constantemente. Experimentando los alumnos enriquecen sus conocimientos y relaciones interpersonales.

La teoría interpretativa hace énfasis en una pedagogía centrada en los alumnos y en formar actitudes que lleven a los estudiantes a interpretar el mundo y a buscar explicaciones de su propia realidad, esta teoría destaca los aspectos comunicativos de la docencia. Los educadores en formación hacen hincapié en la importancia de responder qué significa lo que se hace, por qué y para qué se hace, “la práctica se concibe como el momento especial para acercarse a la realidad social ..., proceso de negociación, de reciprocidad, de actuación permanente de todos los actores ,esto brinda elementos para fortalecer criterios y valores”. La importancia de conocer y comunicarse con los estudiantes se hace cada vez más explícita en las reflexiones de los practicantes, ellos afirman que la comunicación es la base de la educación, pues permite avanzar en los procesos de enseñanza - aprendizaje, en reconocer los errores para darles soluciones y en desarrollar proyectos en los que participen activamente los estudiantes.

La teoría productiva afirma que la enseñanza es ante todo, búsqueda de resultados y potenciación de la total eficacia en la educación, todo lo que se desarrolle en el aula de clase debe permitir que los estudiantes aprendan más, para eso se debe organizar todo en aras de obtener los mejores resultados, éstos atienden a lo planificado con anterioridad, es decir, a los objetivos propuestos por el profesor. Para los educadores en formación “la educación debe basarse en estrategias que permitan la eficacia del aprendizaje... se valora como positivo el manejo y el conocimiento de los temas de esa manera no se pierde tiempo en lo

¹⁰ pag254

^oUniversidad Pedagógica Nacional

se propone hacer y lograr... la práctica se debe evaluar desde el logro de objetivos propuestos....contar con la dase magisterial no equipara el trabajo con recursos audiovisuales". La pregunta y preocupación que tiene el grupo de sujetos que se ubica en esta categoría radica en buscar fórmulas exactas para desarrollar la clase.

En la teoría emancipatoria se presenta un acentuado carácter moral y político, se relaciona las prácticas de enseñanza con la vida político – social de los actores que confluyen en la educación. Esta teoría se enmarca en el ámbito de la crítica y de la transformación social gestada desde la escuela, donde ella no se puede entender al margen de la realidad y del contexto en el que se encuentra. Los practicantes se refieren a la práctica como "la oportunidad que tienen los docentes de acercarse a la realidad de la educación colombiana, posibilidad de medir capacidades, potencialidades y superar debilidades que permitan una verdadera transformación social... es el procesos pedagógico y político que permite generar cambios profundos...momento para acercarse a la realidad social y reconocer el aula como un laboratorio de cambios."... En la escuela se deben desarrollar estrategias que permitan el vínculo entre la academia y la realidad para propiciar nuevas formas de relacionarse los sujetos.

8.3 Planificación de la Práctica

La planificación centrada en contenidos obtuvo un 32.35%, demostrando la relación que existe entre la forma como se plantea y organiza la clase con la corriente pedagógica tradicional y con la teoría dependiente que mueve a los educadores; la enseñanza cobra importancia si se hace desde y para el conocimiento disciplinar, los contenidos no pueden estar por fuera de la educación, además se cree que "es necesario el manejo de tiempo, de grupo y de las actividades para lograr el desarrollo de los contenidos... el problema de la práctica es la falta de interés por parte de los alumnos por el contenido de la materia... de los textos, de las guías.... las clases no se pueden improvisar por eso se necesita de los textos guías".

En la planificación por actividades se tiene en cuenta el ambiente y procedencia de los alumnos, pues, las actividades se adaptan a las necesidades de los alumnos, ésta planificación se interrelaciona con la corriente pedagógica activa y la teoría expresiva, también con algunos planteamientos de la teoría dependiente, por que quien hace y orienta las actividades sigue siendo el docente. Los practicantes sostienen que "hacer talleres, murales, ejercicios de lecturas, utilizar recursos audiovisuales, permite mantener la disciplina y permite que los estudiantes relacionen lo teórico y lo cotidiano...los alumnos realizan actividades para comprender los temas ...las actividades sirven para evitar la agresión física y verbal de los estudiantes....los docentes desarrollan las actividades para la comprensión de los temas y para potenciar la investigación"

La planificación centrada en la experiencia, se refiere a la experiencia del profesor para resolver problemas de tipo didáctico al interior del aula. Es lo que se

denomina planificación contingencial. Para los educadores en formación lo pertinente en la práctica es ganar experiencia para desarrollar las clases, por eso tienen de modelo al titular; de esta manera se acierta a la hora de enfrentarse a los alumnos, además es más fácil acomodarse a lo que ya está establecido, que es lo tradicional, lo dependiente, los contenidos y la actividad para mantener la disciplina. A esos modelos precisamente responden los educadores en formación, y lo hacen producto casi de la inercia, pues, no se dan cuenta en qué momento ni por qué están asumiendo comportamientos que cuestionaban antes de ir a la práctica.

La planificación por objetivos evita la improvisación y busca conseguir precisión y rigor en el trabajo. Esta planeación se relaciona en gran medida con la teoría técnica y con la productiva que busca el manejo del tiempo y de las actividades, así como el tono de voz, la mirada y el tipo de preguntas y de materiales que se utilizan para desarrollar las clases, preparar de las actividades y manejar tanto el grupo y como la seguridad del profesor.

La planificación que se centra en la reflexión evita hacer las cosas por costumbre o por rutinas, plantea que es desde el diálogo constante y el hacer que se produce y se relaciona el conocimiento; es una manera dialéctica de ver la educación. A partir de la realidad se establecen las estrategias a seguir y por consiguiente se replantean las acciones para conseguir reales beneficios. Para los educadores en formación la reflexión posibilita la “elaboración de estrategias didácticas que modifiquen la forma de trabajar de los alumnos, sin desbordar los lineamientos de un proceso de aprendizaje”.

La planificación basada en la reflexión se relaciona con la corriente pedagógica constructivista y con la teoría implícita emancipatoria; quienes logran acercarse a esas categorías y lo expresan de manera verbal y práctica, muestran un interés por la educación encaminada a la investigación y al compromiso del educador por acortar la brecha entre la sociedad y la escuela, reconocen que el mejor recurso para enseñar la disciplina es la propia realidad de los niños y que no hay fórmulas preestablecidas para enseñar.

8.4 Conclusiones del Análisis de las Reflexiones

Las conclusiones a las que se llega con el análisis de las reflexiones de los 60 sujetos tomados como muestra aleatoria para la investigación de la concepción de práctica, son:

Las decisiones que toman y las acciones que efectúan los educadores en formación a la hora de resolver los problemas pedagógicos que se presentan en la escuela, dependen del modelo de maestro que han tomado como referencia, que en la mayoría de los casos es el docente tradicional que se concibe como el poseedor del conocimiento y quien detenta el poder frente a sus alumnos.

La concepción de práctica esta relacionada con la corriente pedagógica tradicional. La práctica se concibe como un espacio y un momento para

enfrentarse a los alumnos y medir el grado de conocimiento que se tiene, lo cual se evalúa positivamente si se dictan correctamente los contenidos.

Los contenidos son importantes ya que indican lo que se debe enseñar y aprender. Se le da gran relevancia al conocimiento disciplinar y para ello se consultan los textos escolares que sirven de guía y generalmente son los de las editoriales más utilizadas en el mercado, éstos sirven para construir y planear los programas.

La planeación de las clases no se hace teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes a quienes va dirigida la clase, sino que se parte de las necesidades de los docentes y de lo que crean que deban enseñar.

La planeación de la clase, las decisiones pedagógicas que toman los docentes, los proyectos pedagógicos y las políticas educativas están desarticuladas, es decir, el discurso está lejos de la realidad práctica de los docentes.

Las concepciones de los educadores en formación se mezclan y relacionan con distintas teorías, no existe una sola teoría que sirva de hilo conductor, por ejemplo, una teoría tradicional puede compartir un mismo factor con la activa.

Se logra detectar en las reflexiones que los sujetos son coherentes en su concepción de práctica, es decir, un sujeto de la corriente pedagógica tradicional maneja una teoría implícita dependiente y su planeación de clase estará centrada en los contenidos. Así mismo, un sujeto de la corriente pedagógica activa tendrá una teoría implícita expresiva y su planeación estará centrada en las actividades.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Dentro de los procesos de formación de educadores uno de los referentes más potentes, pero menos retomados, son las concepciones, representaciones y creencias que se tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje, el ser profesor y la práctica. Muchas propuestas de innovación, aunque se encuentren muy bien fundamentadas, no logran ser interiorizadas por los educadores en formación, pues las resistencias al cambio residen en aspectos inconscientes (implícitos) que afectan la actuación de las personas.

Los educadores en formación poseen concepciones complejas sobre el proceso de práctica, en las que coexisten variados modelos pedagógicos, referentes de planeación y acciones, muchas veces contradictorias, que dificultan procesos de aprendizaje y enseñanza de tipo indagador y reflexivo. Por ejemplo, en la investigación fue recurrente encontrar que a una construcción discursiva de tipo constructivista subyace el desarrollo de una práctica pedagógica centrada en el desarrollo de actividades o la adquisición de contenidos.

Con base en las encuestas, las reflexiones y las observaciones hechas es posible establecer que la práctica, para los educadores en formación, se asume como

una asignatura más que deben cumplir para graduarse. Subyace una concepción de práctica centrada en el hacer, es decir, en el ejecutar actividades propias del trabajo en el aula, lo que dificulta el desarrollo de procesos de reflexión y de contrastación conceptual con la experiencia.

Desde el punto de vista de los modelos pedagógicos, la concepción que subyace con más fuerza es la instrumental ya sea en la pedagogía tradicional o en la activa, que son las de mayor frecuencia, en las que no se realiza una estructuración ideológica, intelectual ni pedagógica. En consecuencia predomina la demostración de métodos según modelos de las corrientes que estén de moda: el conductismo, el cognitismo, el constructivismo, etc.

Persiste una falta de articulación entre la universidad encargada de la formación y las instituciones en donde se realiza la práctica. Debido a los distintos intereses y el diferente tipo de formación, se presentan conflictos. En el contexto nacional, por ejemplo, con la presencia de los Proyectos Educativos Institucionales, se presentan distancias entre el proyecto que el estudiante practicante desea realizar, fruto de su formación, y el proyecto educativo de la institución o del profesor titular. Para evitar esta desarticulación habría que buscar la manera de unificar objetivos y criterios.

Se considera que uno de los aspectos que han contribuido a perjudicar la formación de los futuros educadores es el hecho que el programa de formación y la organización de la práctica educativa, no tienen en cuenta los intereses de los estudiantes que llegan al programa. Algunos tienen intereses de tipo social, mentalidad mesiánica o salvadora pero que no se concreta en un proyecto específico. La falta de proyecto de los estudiantes está relacionada con ausencia de reflexión sobre la identidad, en la búsqueda de una toma de conciencia personal y profesional, de un reconocimiento singular, dentro de un contexto social. Gran parte de la conciencia que tienen los estudiantes de sí mismos es moldeada por el saber que están estudiando y la auto imagen que el programa moldea. Estos aspectos determinan su quehacer en la práctica educativa.

La investigación permitió establecer además, que en la práctica pedagógica, logran incidir en mayor medida las prácticas de enseñanza de los profesores que tuvieron los educadores en formación durante su formación básica y universitaria, (en muchos casos altamente verbalizadas y poco significativas), más allá de los contenidos, temáticas o problemáticas abordadas en cada uno de las áreas disciplinares o pedagógicas.

BIBLIOGRAFIA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONILLA J. et al. 1998. El discurso de prensa como representación del acontecer social en los discursos del conflicto. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

DEL VALLE, Alicia, VEGA, Viviana. La capacitación Docente Una práctica sin evaluación. Ed Magisterio del Rio de la Plata.1995. 185 páginas.

DIKER, Gabriela y TERIGI Flavia. La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Buenos Aires . Editorial Paidós.1997.

FIERRO, Cecilia FORTOUL, Berta y ROSAS, Lesvia. Transformando la práctica docente. Barcelona . Editorial Paidós. 1993.

SACRISTAN., Gimeno. Docencia y Cultura Escolar. Reformas y Modelos Educativos. Ed. Buenos Aires,1997.

GIORDAN, André. Los Orígenes del saber. Sevilla. Editorial Díada.1988.261 páginas.

HUBERMAN, Susana. Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión. Barcelona Editorial Paidós. 1999

IBAÑEZ, T. Representaciones sociales Teoría y Método.

LOPEZ, Juan Ignacio Conocimiento docente y Práctica Educativa. Málaga Editorial. Aljibe.1999.

MORENO, Patricia et al. 2000. Documento inédito Práctica Pedagógica Innovación y Cambio 2000. Universidad Pedagógica Nacional.

POPE Y SCOTT. " La epistemología y la práctica de los profesores" en

PORLÁN, Rafael . Constructivismo y Escuela. Sevilla. Editorial Díada.1993.194 páginas.

PORLÁN, Rafael. 1998. El conocimiento de los profesores. Sevilla. Editorial Díada.1998. 213 páginas

RODRIGO, María José, RODRIGUEZ , Armando y MARRERO, Javier. Las teorías Implícitas. Madrid. Editorial. Visor. 1993.

TEZANOS, Aracely. Maestros artesanos intelectuales. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 1985. 211 páginas

°Universidad Pedagógica Nacional

UPN Documento No 7 Caracterización de la práctica pedagógica en los programas de pregrado vigentes en la UPN. 2000

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ADLER, S. (1991). The Education of social Studies Teachers. SHAVER, J. P. (ed.): Handbook of reasearch on Social Stuedies Teaching and Leaming. New york. Mac Millan.

ALBUERNE, F et al (1986). Las escuelas universitarias del magisterio. Análisis y alternativas. Aula Abierta. En Aula Abierta, Oviedo.

AL VIRA, F. 1982. Los dos métodos de las ciencias sociales. En: Estudios de Psicología, 11. pp. 34-36.

ANDREWS O (1971). Formación Práctica del docente. Centro Regional de ayuda técnica. Editorial Troquel S. A.

ARNAL, J.; DEL RINCON, D. y LATORRE, A. 1992. Investigación Educativa Fundamentos y Metodología. Ed. Labor. Barcelona.

ASOCIACION UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO (1997). La formación del Profesorado y la didáctica de las ciencias sociales. Editorial DIADA, Sevilla.

AYUSTE A. y otros (1994). Planteamiento de la Pedagogía crítica. Comunicar y transformar. Editorial GRAO.

BANKS, J. y PARKER, W. 1992. Social Studies Teacher Education. En: HOUTON, W.R. (De.) Handbook of Research on Teacher Education. New York. Mc Millan.

BLANCO L (1998). Nuevo Marco Curricular en la Fomación de los profesores de primaria. En FERNANDEZ et al. (1998) . La Formación inicial de los profesores de primaria y secundaria en el área de didáctica de las matemáticas. Universidad de León. España.

BARBERÁ, Elena (2000) El constructivismo en la práctica. Editoral Laboratorio Educativo. Caracas.

BEILLEROT, Jacky (1996) La formación de Formadores. Editorial. Novedades Educativas. Buenos Aires.

BENEJAN, P (1986). La Formación de maestros: una propuesta alternativa. L.A.I.A. Barcelona.

BIRGIN, A. DUSSEL, I; DUCHATSKY, S; TIRAMONTI, G. (1998) La formación Docente. Cultura, escuela y política. Debates y Experiencias. Editorial Troquel S.A. Buenos Aires.

BLÁZQUEZ, F (1989). La reflexión, vínculo entre la teoría y la práctica de la formación de profesores. Campo abierto, 6 p. 119 – 128.

BOOTH (1990) Partnership in initial teacher training. London. Casell

BUNGE, M. (1969). La Investigación Científica. Ed Ariel . Barcelona.

CARR W, KEMMIS S (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado. Editorial Martinez Roca.

DELVALLE, A (1996) La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización. Editorial Aique. Argentina.

DELORS, J (1996). La educación encierra un tesoro. Editorial Santillana, Unesco, Madrid.

DIAZ, M (1998). La formación Académica y la Práctica Pedagógica. Icfes. Bogotá.

_____ (2000) La formación de profesores en la Educación Superior Colombiana: Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias. Icfes. Bogotá.

DOYLE (1985) La Investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. Revista de Educación, 277, pp 29-42.

EDWARDS, V (1995). El currículo y la práctica pedagógica: análisis de dos contextos en la formación de docentes. Revista Colombiana de Educación, No. 31, segundo semestre.

ELLIOT, J. (1994) La investigación-acción en la educación. Editorial Morata. Madrid.

ESTEBEZ, José (1997) La formación inicial de los profesores de secundaria. Editorial Ariel Barcelona.

FEIMAN-NEMSER, S.H. y BUCHMAN, M. (1988). Lagunas en las Prácticas de Enseñanza de los Programas de Formación del Profesorado. En: VILLAR. Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores. Marfil, Alcoy. pp. 301-314.

FLOREZ (1994) Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Editorial Mac Graw-Hill. Bogotá.

FOLLARI, R (1993). Práctica Educativa y Rol Docente. Cuadernos Aique. Buenos Aires.

GHILARDI, Franco. (1993) Crisis y Perspectivas de la profesión Docente. Gedisa. Barcelona.

GIMENO, J (1988). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata.

GIMENO, J; FERNÁNDEZ, M (1980). La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española. Publicaciones MEC. Madrid.

GIORDAN, A. y VECCHI, G. 1995. Los orígenes del Saber. Ed. Diada. Sevilla.

GONZALEZ M (1995) Perspectivas del alumnado de magisterio sobre su formación y su aprendizaje como docente. Revista española de pedagogía, No. 200, enero – abril (23 – 43)

GONZÁLEZ, M (1995). Perspectivas Del Alumnado De Magisterio sobre su Formación y su Aprendizaje Como Docente. En: Revista Española De Pedagogía, No. 200, Enero – Abril 1995 (23 – 43).

GRIFFIN, G (1986). Issues in Student Teaching: A review. En GONZALEZ, M (1995) Perspectivas del alumnado de magisterio sobre su formación y su aprendizaje como docente. Revista española de pedagogía, No. 200, enero – abril (23 – 43)

GROSSMAN (1990). Hacia una nueva cultura profesional. Editorial. Grao. Biblioteca del Aula No 4. Barcelona.

HARGREAVES, A. (1996) Profesorado, Cultura y Posmodernidad. Editorial Morata. Madrid.

HERNANDEZ, F. Y SANCHO, J. (1993). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Cuadernos de Pedagogía. Paidós. Barcelona.

HERBST P (1998). Reflexiones sobre las prácticas de enseñanza en la formación profesional de los docentes de matemáticas. Revista EMA, vol. 3 No. 2 p. 181 – 189

IMBERNON F (1994). La Formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una cultura profesional. Editorial GRAÓ.

IMBERNON, Francisco. 1996. La formación del Profesorado. Ed. Magisterio. Río de la Plata.

Investigación en la Escuela No 22 (1994); 29 (1996) y 35 (1998) El trabajo docente; La formación permanente del profesorado y la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria.

LACEY, C (1977). The Socialization of Teachers. Methuen and Co. London.

LANGFORD, Glenn. (1993). La enseñanza y la idea de práctica social. En CARR W. Calidad de la Enseñanza, Diada. Sevilla.

LORENZO, M (1991). Las Prácticas de Enseñanza; sentido y orientaciones actuales. En MONTERO, L (1990). Las Prácticas de Enseñanza en la formación

inicial del profesorado. Modelos funciones y posibles orientaciones. Actas Simposio Nacional sobre prácticas de enseñanza, Santiago.

MAÑA, T; VILLANUEVA, M (1987). Las Prácticas en la escuela de maestros. San Cugat, Universidad Autónoma de Barcelona.

MARCELO 1995. Constantes y Desafíos Actuales de la profesión docente. En revista de educación, 306.pp 205-245

MARCELO 1993. Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido. Tórculo. Santiago de Compostela.

MARCELO, C (1995). Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas. En MONTERO, B ET AL (1996). El practicum en la formación de profesionales: problemas y Desafíos. Universidad de Santiago. P. 338 – 361.

MARTÍN , A. (1992) Ideas Prácticas para innovadores críticos. Díada Sevilla.

MAURI MAJÓS, T. (1988). Hacer Práctica. Cuadernos de Pedagogía, 161.

MELLADO, V; BERMEJO, M (1995). Los diarios de Prácticas en la Formación de Maestros. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, No. 23. Mayo – agosto. P. 121 – 136.

MELLADO, V; GONZALEZ, T (1992). Las Prácticas de enseñanza en la Escuela Universitaria de Magisterio de Badajoz. Campo Abierto, 9, p. 281 – 301.

MONTERO, L (1990). Las Prácticas de Enseñanza en la formación inicial del profesorado. Modelos funciones y posibles orientaciones. Actas Simposio Nacional sobre prácticas de enseñanza, Santiago.

MONTERO, L. (1985). El Curriculum en la Formación Inicial de los Profesores: La Interacción Teoría-Práctica como Problema. Materiais Pedagogicos. Universidad de Santiago de Compostela.

MONTERO, L. (1987). Las Prácticas de Enseñanza en la Formación Inicial del Profesorado: Sentido Curricular y Profesional. Actas 1 Symposium Nacional sobre Prácticas de Enseñanza. Santiago. pp. 17-25.

MONTERO, L. (1990). Modelos de Prácticas: Modelo Implícito de Prácticas que Revelan los Actuales Programas de Formación Inicial del Profesorado.

POZO, J.I. (1996) Aprendices y maestros. Madrid, Alianza Editorial.

ZABALZA: La Formación Práctica de los Profesores. Tórculo. Santiago. pp. 41-51.